

Harten, Hans-Christian

## **Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolution**

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*. Weinheim; Basel : Beltz 1989, S. 117-132. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Harten, Hans-Christian: Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolution - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*. Weinheim ; Basel : Beltz 1989, S. 117-132 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-220011 - DOI: 10.25656/01:22001

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-220011>

<https://doi.org/10.25656/01:22001>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**pedocs**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

# Französische Revolution und Pädagogik der Moderne

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung  
im Übergang vom Ancien Régime  
zur bürgerlichen Gesellschaft

Herausgegeben von  
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1989

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Französische Revolution und Pädagogik der Moderne :**

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang  
vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft / hrsg. von  
Ulrich Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel :  
Beltz, 1989

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 24)

ISBN 3-407-41124-3

NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1989 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41124 3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . . 9

I. Grundlagen

ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS  
Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik – Zur  
Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen  
Pädagogik . . . . . 15

JÜRGEN OELKERS  
ROUSSEAU, die Revolution und die Folgen. Pädagogische Bemerkungen  
zu einem dissonanten Verhältnis . . . . . 31

II. Erziehung und Unterricht im revolutionären Frankreich

HEINZ-HERMANN SCHEPP  
Grundzüge der politischen Theorie der Französischen Revolution in ih-  
ren Konsequenzen für die Pädagogik . . . . . 47

DOMINIQUE JULIA  
*L'institution du citoyen* – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentli-  
che Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungspro-  
grammen der Revolutionszeit (1789–1795) . . . . . 63

ZEITTADEL  
Erziehungsprogramme und Schulpolitik während der Revolution . . . 105

ALPHABET RÉPUBLICAIN (Auszüge) . . . . . 109

HANS-CHRISTIAN HARTEN  
Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolu-  
tion . . . . . 117

FRAUKE STÜBIG  
Gegen die „Vorurteile der Unwissenheit und die Tyrannei der Stärke“. Der Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung von ANTOINE DE  
CONDORCET . . . . . 133

### **III. Rezeptionen in Deutschland und in der Schweiz**

**HOLGER BÖNING**

Volksaufklärung und Volkserziehung in Deutschland nach 1789 . . . . . 149

**HANNO SCHMITT**

Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland . . . . . 163

**OTTO HANSMANN**

Individualität und Nation. WILHELM VON HUMBOLDT im Spannungsfeld zwischen neuzeitlicher Aufklärung, Französischer Revolution und preußischer Bildungspolitik . . . . . 185

**ULRICH HERRMANN**

Geschichte als Fortschritt? Die Französische Revolution im Kontext pädagogischer und geschichtsphilosophischer Reflexion bei KANT . . . 201

**MICHAEL WINKLER**

Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. SCHLEIERMACHER und das moderne Erziehungsdenken . . . 211

**HORST KRAUSE**

Staatserziehung und Einheitsschule. Bildungspolitische Auswirkungen der Französischen Revolution auf den Neuhumanismus . . . . . 227

**JÜRGEN OELKERS**

Ja und Nein: PESTALOZZIS Stellung zur Französischen Revolution . . . 243

**FRITZ OSTERWALDER**

Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit . . . . . 255

### **IV. Die Politisierung des öffentlichen Bewußtseins – Die Revolution und die deutschen Intellektuellen**

**BERND SCHÖNEMANN**

„Volk“ und „Nation“ in Deutschland und Frankreich 1760–1815. Zur politischen Karriere zweier Begriffe . . . . . 275

**HANS REISS**

KANT und die Französische Revolution . . . . . 293

**GERHARD KURZ**

SCHILLERS Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ als Antwort auf die Französische Revolution . . . . . 305

**HANS REISS**

GOETHE und die Französische Revolution . . . . . 317

<b>WOLF KITTLER</b>	
Kriegstheater. HEINRICH VON KLEIST, die Reformpädagogik und die Französische Revolution . . . . .	333

<b>NORBERT WASZEK</b>	
1789, 1830 und kein Ende. HEGEL und die Französische Revolution . . .	347

## **V. Weiterwirken im 19. Jahrhundert**

<b>VOLKMAR WITTMÜTZ</b>	
Politisch-pädagogisches Denken in der rheinischen Lehrerbewegung um 1800 . . . . .	363

<b>SUSANNE STROBACH-BRILLINGER</b>	
Die Französische Revolution in den deutschen Kinder- und Jugendschriften. Ein Überblick 1789–1859 . . . . .	377

<b>RAINER RIEMENSCHNEIDER</b>	
„Dem Belieben von Mordbuben ausgeliefert“. Die Französische Revolution in deutschen Schulgeschichtsbüchern von 1871 bis 1945 . . . . .	391

## **VI. Die unbeendete Revolution**

<b>WOLFGANG SÜNKEL</b>	
Vom Mythos und vom Pathos der Revolution . . . . .	413

Die Autoren dieses Bandes . . . . .	425
-------------------------------------	-----

Verzeichnis und Erläuterung der Abbildungen . . . . .	429
-------------------------------------------------------	-----

# Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolution

## I.

Unter „pädagogischer Eschatologie“ soll eine säkularisierte Version der Eschatologie verstanden werden: die Erwartung, durch Erziehung könne ein neuer Mensch entstehen, der eine neue soziale Ordnung aufbauen würde, die von Entzweiung, Not und Ungerechtigkeit frei wäre. Die eschatologische Erwartung unterscheidet sich von der Utopie darin, daß sie sich auf ein Eingreifen Gottes in die Geschichte richtet, auf eine göttliche Offenbarung, während es sich bei der Utopie um rationale Konstruktionen und Entwürfe des Menschen handelt. Die Grenze zwischen beiden Begriffen ist freilich fließend: eschatologische Haltungen können dem Menschen einen aktiven Anteil am Herbeiführen des Reichs Gottes zumessen, und utopische Konstruktionen können sich auf die Offenbarung einer höheren Macht (etwa eine außergeschichtliche Vernunft) stützen. Die Utopie ist jedoch weder Prophetie noch im strengen Sinn Prognose; sie ist ein idealisierter Entwurf, der in einem Spannungsverhältnis zur Wirklichkeit steht, sich aber stets auf eine Wirklichkeit bezieht. Als idealisierter Entwurf zielt die Utopie in der Regel auf ein Ende der Geschichte ab; denn einer idealen Gesellschaftsordnung können die Kontingenzen der Zeit nichts mehr anhaben. Die Eschatologie ist radikaler, da sie sich darüberhinaus auf das Ende der Welt selber richtet: Das Reich Gottes ist „nicht von dieser Welt“, es soll vielmehr den Menschen von ihr erlösen. Es gibt jedoch in der Eschatologie Zwischenstationen wie die Idee vom „Tausendjährigen Reich“, in dem der zurückgekehrte Christus regiert; die millenaristischen und chiliastischen Traditionen der abendländischen Eschatologie enthalten daher auch wieder Berührungspunkte mit utopischem Denken.

Wesentlich erscheint nun folgender Unterschied: Die *pädagogische Utopie* hat es stets mit dem Zirkel zu tun, daß der Aufbau einer besseren Welt neue Menschen erfordert, daß aber der Erzieher selbst noch der alten Ordnung angehört; der Erzieher setzt also immer schon die ideale Erziehung in einer neuen Welt voraus. Dieses Problem stellt sich in dem Maße, wie die Realisierung der Utopie angestrebt wird. Der utopische Entwurf selber bleibt davon aber unberührt, weil es sich ja gerade um eine ideale Konstruktion handelt, die von den Realisierungsbedingungen absieht (dies ist zugleich die Bedingung der Möglichkeit für die Entfaltung jener produktiven Einbildungskraft utopischen Denkens). Die pädagogische Eschatologie ist demgegenüber der Versuch, diesen unauflösbaren Zirkel zu durchbrechen; eben darin liegt die Bedeutung des Eingriffs höherer Mächte in die gesellschaftliche Realität und Geschichte.



Über diesen Eingriff wird es aber auch möglich, Utopie und Eschatologie miteinander zu verknüpfen. Die Utopie, der Entwurf einer idealen gesellschaftlichen Ordnung, leiht sich gleichsam bei der Eschatologie die Vorstellung einer höheren Macht, die durch ihr Eingreifen die Realisierbarkeit des Entwurfs garantiert. Die Eschatologie erfährt in dieser Verknüpfung mit der Utopie eine Säkularisierung, weil sie sich jetzt nicht mehr auf die „letzten Dinge“, sondern auf einen innerweltlichen Heilsprozeß bezieht. Aus der „höheren Macht“ leitet sich ein realer Handlungsträger ab.

Dies gilt insbesondere für die *pädagogische Eschatologie*, die auf soziales Handeln gerichtet ist. Während in utopischen Projekten traditionale religiöse Ordnungsvorstellungen häufig einer Profanisierung unterworfen werden, handelt es sich bei der pädagogischen Eschatologie um säkularisierte Heilserwartungen – säkularisiert in dem Sinn, daß ursprüngliche religiöse Bedeutungsgehalte zwar verweltlicht werden, aber in dieser Transformation auch aufbewahrt bleiben. Die pädagogische Eschatologie ist das Erbe christlicher Erlösungsvorstellungen. Das Christentum hatte den alten Mythos vom göttlichen Kind aufgenommen, das durch einen göttlichen Zeugungsakt zum Erlöser und Messias bestimmt worden war; ein religiöser Mythos, der in der katholischen Lehre von der unbefleckten Empfängnis bis heute weiterlebt. Die unbefleckte Empfängnis bezeichnet die Idee eines göttlichen Keims im Menschen, der den Garanten der Erlösung bildet. Das Bild vom göttlichen Kind wurde aber zunächst nicht pädagogisch relevant, weil es sich immer nur um ein exzeptionelles Kind handelte. Das „normale“ Kind war dagegen nicht wesentlich vom Erwachsenen unterschieden, denn nach der traditionellen religiösen Auffassung wird es bereits mit der Erbsünde geboren.

Es ist kein Zufall, daß sich die Abkehr von der Vorstellung, das Kind sei Träger der Erbsünde, etwa gleichzeitig mit der Entstehung der modernen Geschichtsphilosophie im 18. Jahrhundert vollzog. Während das Kind von der Erbsünde emanzipiert wurde, befreite man die Geschichte vom externen Eingriff eines unergründlichen Gottes; die religiösen Heilserwartungen transformierten sich in innerweltliche Projekte der Vervollkommenheit der Gattung: durch Fortschritte in der Erziehung würde ein immer besserer und freier Mensch entstehen, durch Fortschritte in der gesellschaftlichen Organisation würde sich die Menschheit vervollkommen. Beide Projekte waren wechselseitig aufeinander bezogen. Das göttliche Kind wurde nun zu einem innerweltlichen Projekt, das sich in der Geschichte verwirklicht.

Diese Verknüpfung findet sich etwa bei LESSING in seiner Schrift „Die Erziehung des Menschengeschlechts“ (1780): „Was die Erziehung bei dem einzelnen Menschen ist, ist die Offenbarung bei dem ganzen Menschengeschlechte.“ Die Geschichte bleibt hier noch Heilsgeschichte, aber sie ist eine innerweltliche Heilsgeschichte geworden. In ihr tritt Gott als der eigentliche Erzieher des Menschengeschlechtes auf, der es über eine lange Folge von Prüfungen, an denen es wächst, zum Ziel führt, zur inneren Autonomie, die darin besteht, aus Freiheit und Vernunft zu handeln und das Gute um des Guten willen zu tun. Die Erziehung des Kindes wiederholt diese Geschichte der Gattung auf jeder Stufe und vervollkommnet sich auf diese Weise sukzessiv. Der Kern des Guten,

die Bestimmung des Menschen, ist immer schon da, als göttlicher Keim in ihn hineingelegt; die Bedeutung der Erziehung liegt darin, den Prozeß der Vervollkommenung zu stabilisieren (die jeweils erreichten Fortschritte der Gattung für ihre Zukunft zu sichern und in der neuen Generation zu verankern). Durch diese Stabilisierung trägt sie zur Beschleunigung des Prozesses bei: „Erziehung gibt dem Menschen nichts, was er nicht auch aus sich selbst haben könnte; sie gibt ihm das, was er aus sich selbst haben könnte, nur geschwinder und leichter.“

Hielten die großen geschichtsphilosophischen Entwürfe des späten 18. Jahrhunderts – LESSING, KANT, CONDORCET – noch an der Idee eines Endzustandes der Geschichte als verwirklichter Freiheit und Glückseligkeit fest, so rückten sie dieses Ziel doch in eine weite oder – wie KANT – in eine unerreichbare Ferne, die zwar auf die Gegenwart einwirkt (als „regulative Vernunftidee“), aber niemals unvermittelt über sie hereinbricht. Die eschatologische Naherwartung löste sich auf, die Annäherung an das Ziel wurde zu einer Aufgabe der kulturellen Arbeit des Menschen. KANT sprach in seiner „Pädagogik“ (1803) von Kultivierung und Moralisierung und wies der Erziehung hier eine Schlüsselfunktion zu: „Hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur“. Durch Erziehung werden die physischen und moralischen Kräfte des Menschen immer besser entwickelt, so daß sie die Perspektive eines steten, wenn auch unendlichen Vervollkommnungsprozesses eröffnet. Freilich erkannte auch KANT, daß der bessere Erzieher selbst immer schon eine bessere Erziehung voraussetzt. Der Mensch trägt zwar die Bestimmung zum Guten in sich, aber die Vorsehung hat diese Bestimmung nicht schon fertig in ihn hineingelegt, sie muß erst durch eigene Arbeit entwickelt werden. Die „Erziehung des Menschengeschlechtes“ ist deshalb nur als ein langfristiger und pragmatisch begriffener Vervollkommnungsprozeß möglich: „Daher ist die Erziehung das größte Problem und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab. Daher kann die Erziehung auch nur nach und nach einen Schritt vorwärts tun, und nur dadurch, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wiederum etwas hinzutut und es so der folgenden übergibt, kann ein richtiger Begriff von der Erziehungsart entspringen“.

## II.

Die bürgerliche Revolution war von einer säkularen und rationalen Heilserwartung getragen. Ihre Ziele waren Autonomie und Naturbeherrschung (Moralisierung und Kultivierung im KANTischen Sinn). Beide Ziele waren soziologisch gesehen miteinander verbunden; denn die universelle Entfaltung der Produktivkräfte der Arbeit durch die rationale Beherrschung der Natur erforderte einen neuen Menschen, der offen, frei, aktiv und fähig zur Anpassung an den sozialen, ökonomischen und kulturellen Wandel wäre; ein Mensch, der einerseits von traditionellen Bindungen losgelöst, andererseits zu flexibler Umweltkontrolle fähig wäre. Dies war ein Projekt, das den Bruch mit der

feudalständischen Gesellschaftsordnung implizierte. Die Französische Revolution war das historische Drama, in dem dieser Gegensatz zum ersten Mal in ganzer Schärfe aufbrach; zugleich schuf sie ein bleibendes historisches Paradigma für die Überzeugung von der realen Möglichkeit eines Triumphes des neuen Menschen, des autonomen bürgerlichen Subjekts.

Als historisches Paradigma für die Hervorbringung des neuen Menschen war die Französische Revolution vor allem eine Kulturrevolution. In deren Mittelpunkt stand eine säkularisierte, pädagogische Eschatologie: die Vorstellung und der praktische Versuch, den neuen Menschen durch eine neue Organisation der Erziehung zu schaffen. Vorbereitet war dieser Versuch theoretisch durch den Empirismus, Sensualismus und Rationalismus des 18. Jahrhunderts. Sie hatten das Bewußtsein für die Prägung des Menschen durch Umwelt und Erziehung entwickelt und damit auch das Bewußtsein für die Veränderbarkeit des Individuums durch eine neue Organisation der Umweltbedingungen. Der Sensualismus legte in dieser Hinsicht den Boden für die Entstehung der modernen Sozialisationstheorie. Die Sozialisationstheorie blieb jedoch noch eingebunden in eine rationalistische Anthropologie, die von einem idealen Menschenbild ausging; dies hängt unter anderem damit zusammen, daß sie sich erst von der Theorie der Erbsünde befreien mußte, die einer Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen durch Erziehung und Gesellschaft prinzipielle Grenzen zog. Der Vorstellung von der Prägbarkeit des Individuums korrespondierte also die Idee einer Vervollkommnungsfähigkeit, die von einem Kern des Guten im Menschen ausging. Hier liegt der erziehungsgeschichtliche Ursprung für die säkulare Transformation des exzeptionellen Erlöserkindes in das allgemeine „von Natur aus gute Kind“ als Träger einer Bestimmung der menschlichen Gattung. Diese Verknüpfung schuf schließlich die Grundlage für die Entstehung einer Entwicklungspsychologie, die die Entwicklung des Kindes als den Prozeß der Entfaltung jenes guten Keims von innen heraus, aber unter idealisierten Umweltbedingungen, das heißt unter Bedingungen eines idealen pädagogischen Arrangements begriff. Diese Konzeptionen vom Kind wurden dann in unterschiedlicher Weise vor allem in der romantischen Psychologie und im FOURIERISMUS ausgearbeitet.

An der Französischen Revolution lassen sich nun modellhaft nicht nur die Erwartungen, sondern auch die Probleme studieren, die der Bruch mit den Normen und Werten der vorbürgerlichen Kultur schuf. Die Befreiung von traditionellen Bindungen brachte nicht nur Prozesse der Rationalisierung und Entzauberung in Gang, sondern löste auch Ängste und Schuldgefühle aus, die mit den Mitteln der Sozialisations- und Entwicklungstheorie des späten 18. Jahrhunderts noch nicht zureichend erfaßt werden konnten. Neben der allgemeinen Angst vor der Bindungslosigkeit waren es die Schuldgefühle gegenüber den internalisierten Normen und Vatergestalten der alten Kultur, die sich als grundlegende Hemmnisse für die Entwicklung einer Kultur der Freiheit, der autonomen Bildung und des rationalen Diskurses erwiesen. Daraus ging einerseits eine kulturrevolutionäre Dämonologie hervor, die in den alten Mächten nur das Böse schlechthin wahrzunehmen vermochte und daher nach ihrer radikalen Vernichtung trachtete; gleichzeitig kam es, psychoanalytisch gesprochen, zu einer regressiven Suche nach sicherheitsverbürgenden Ima-

gines und absoluten Systemen sozialer Ordnung. Diese Suche mündete in Entwürfe einer naturhaften Vergemeinschaftung, in deren Zentrum der Mythos einer mütterlichen Natur stand. Etwas vereinfacht gesagt: nach dem Vatemord suchte das Bruderkollektiv Zuflucht bei übermächtigen Muttergestalten. Die Aufgabe, eine Kultur der Freiheit zu schaffen, erwies sich als eine historische Überforderung.

Die Utopie der Vervollkommenung der Gattung heftete sich jetzt an Imagines der Weiblichkeit. Wenn die Revolution als eine Wiedergeburt begriffen wurde, dann hatte dies nicht nur eine metaphorische Bedeutung: es wies auf das Bedürfnis nach einer Erneuerung des Menschen aus dem Schoß einer ursprünglichen, reinen Natur. Daraus entstand eine neue Version der pädagogischen Eschatologie: die Hervorbringung des neuen Menschen durch die reine mütterliche Natur. Aus den guten Stoffen der mütterlichen Liebe entsteht unmittelbar die Stimme des Herzens als sicherer Kompaß des sozialen Handelns. Die Frau wurde in der Französischen Revolution von der Politik ferngehalten und danach immer mehr idealisiert; dies hatte auch den Sinn, sie als die natürliche Quelle der sozialen Regeneration zu retten. Die republikanische Mutter war berufen, das neue Kind als Heilsträger der Zukunft zu schaffen; sie sollte den Grund legen, auf dem die republikanische Schule aufbauen konnte.

Die Ängste und Schuldgefühle, die der kulturelle Bruch freisetzte, drohten die Revolution zu gefährden; die Erwachsenen waren in die alte Kultur verstrickt und konnten nur beschädigt aus den Kämpfen um die republikanische Freiheit hervorgehen. Das Kind kann dagegen ganz von vorne, unbelastet von der Vergangenheit beginnen. Die außerordentliche Produktion pädagogischer Schriften, Utopien und Entwürfe der Zeit dokumentiert die Projektion sozialer Erlösungs- und Zukunftshoffnungen aufs Kind. Das Kind wird zum Symbol der Reinheit und Erneuerung, zum Träger des Lichts und der Zukunft, während die Mutterliebe gleichsam zum natürlichen Medium und Garanten für die Geburt dieses neuen Kindes wird.

Diese Thesen sollen im Folgenden an drei Themenkomplexen verdeutlicht werden: der revolutionären pädagogischen Produktion, dem Mutterkult und der Ikonographie des Kindes.

### *III.*

#### *1. Die pädagogische Revolution*

Ich nenne hier nur einige Indikatoren, die deutlich machen, in welchem Maß die Französische Revolution Erwartungen an die gesellschaftsverändernde Kraft der Erziehung freisetzte. Einer dieser Indikatoren ist die Produktion von Texten über Pädagogik, Unterricht und Erziehung. Für den Zeitraum von 1789 bis 1799 wurden insgesamt 1367 solcher Texte gefunden. Allein schon die große Zahl weist auf die außerordentliche Bedeutung der Erziehung im „revolutionären Diskurs“ hin. Zu etwa 30% handelt es sich um Abhandlungen und

Beiträge zur Diskussion um Organisation und Politik der Bildung und Erziehung, 53 % der Schriften sind für den Unterricht bestimmt, Abhandlungen zur Theorie der Erziehung machen 14 % aus. Im Vordergrund standen also Fragen der praktischen Organisation eines neuen Bildungswesens und eines „republikanischen Unterrichts“.

Der pädagogische Diskurs entfaltete sich in einem kulturevolutionären Kontext. Dies läßt sich an den Elementarbüchern ablesen: 31 % aller Unterrichtstexte waren für den Sprachunterricht bestimmt (Lesen und Schreiben), 34 % für den Moral- und Politikunterricht. Die religiöse Erziehung im traditionellen Sinn ist in diesen Texten praktisch verschwunden, an ihre Stelle ist der Unterricht in „republikanischer Moral“ getreten. In den Elementarbüchern der Revolution wird das Projekt einer „republikanischen Alphabetisierung“ sichtbar. Die neuen Texte für den Lese- und Schreibunterricht (und viel mehr war der Elementarschulunterricht zu der Zeit ja noch nicht) waren entweder „neutralisiert“ (die traditionellen religiösen Inhalte sind aus ihnen getilgt), oder sie verknüpften den Unterricht mit Inhalten und Schlüsselbegriffen der republikanischen Moral und Politik. Die Intentionen der Elementarbuchautoren konvergierten hier mit denen des Konvents, der im Unterrichtsgesetz des Jahres II die Verfassung und die Erklärung der Menschenrechte zu den verbindlichen Textgrundlagen für den Lese- und Schreibunterricht bestimmte. Untersuchungen zum Elementarschulunterricht während der Revolution zeigen, daß diese Intentionen auch eine weitverbreitete praktische Umsetzung erfuhren.

Die republikanische Alphabetisierung war das Projekt, einen neuen Menschen heranzubilden, der von der republikanischen Moral, von den neuen politischen und religiösen Werten durchdrungen und des Lesens und Schreibens mächtig sein sollte; das Projekt einer Kultur der Freiheit und der Transparenz, in der eine allgemeine Elementarbildung die Grundlage generalisierter politischer Partizipation schaffen sollte und in der Vorurteile und „Aberglaube“ vor der Dignität der universellen Vernunft und der republikanischen Moral für immer verschwunden sein sollten. Dieses Projekt konzentrierte sich auf die Jahre 1793/94. In diese Zeit fallen allein 41 % aller pädagogischen Schriften. Die kulturevolutionäre Dynamik und die „pädagogische Eschatologie“ der Revolution verdichteten sich in diesen beiden Jahren zu einem explosionsartigen Ausbruch „pädagogischer Produktivität“. Wohl zu keiner anderen Zeit der Geschichte war die Erwartung, durch Erziehung den neuen Menschen schaffen zu können, so hoch.

Man könnte von einem kulturevolutionären Säkularisierungsschub sprechen. In dieses Bild paßt auch, daß ein für das späte 18. Jahrhundert recht hoher Anteil der Elementarbücher (nahezu 18 %) auf den Unterricht in Mathematik und „Realien“ bezogen war (Naturkunde, Ökonomie, Geographie). In dieser Zusammensetzung der Elementarbücher spiegelte sich der Einfluß der Aufklärung auf die Pädagogik der Revolution. Die Religion verschwand damit aber nicht aus dem Elementarschulcurriculum; sie war vielmehr in der „republikanischen Moral“ aufgehoben. Atheistische Konzeptionen der Moral blieben seltene Ausnahmen, und selbst in einem strikten Sinn rationalistische Reli-

gionsauffassungen waren keineswegs vorherrschend. Typisch war eher die Idee von einer „Religion des Herzens“, das heißt einer Religion, die mehr auf dem Gefühl (dem Gewissen, der „inneren Stimme“) als auf dem analytischen Verstand beruht; sie war aber deshalb nicht „irrational“, sondern verband sich mit der Vorstellung eines rationalen Schöpfergottes. Die „Stimme des Herzens“ konvergierte mit einer „natürlichen Moral“. Dies macht den naturrechtlichen Freiheitsbegriff aus: die gesellschaftliche Moral gründet in einer natürlichen Vernunft, an der alle Menschen als Gattungswesen teilhaben. Sie erscheint also noch nicht als eine historisch und gesellschaftlich vermittelte Größe. Sie ist in jedem Menschen vorhanden, jeder vermag sie zu erkennen, wenn er nur auf die innere Stimme des Herzens und der natürlichen Vernunft in sich hört. In dieser Stimme teilt sich Gott (das „Höchste Wesen“) unmittelbar dem Menschen mit, er bedarf daher keiner Vermittlung durch den Priester mehr – damit ist der Mensch frei, zum autonomen Subjekt geworden, wenn er auch noch nicht zu einem reflexiven Bewußtsein seiner selbst als eines gesellschaftlichen Wesens gelangt ist.

Die daraus folgende Entklerikalisierung der Gesellschaft macht den kulturevolutionären Aspekt der revolutionären „Religion“ und des republikanischen Kults aus. Besonders symbolträchtig war in dieser Hinsicht der Einzug des Lehrers in das Pfarrhaus, aus dem man den Priester vertrieb, und die Substitution der kirchlichen Fest- und Feiertage durch die Dekaden- und Revolutionsfeste; führte vorher der Lehrer die Schüler zur Messe, so begleitete er sie jetzt zur Zeremonie des Dekadi. Lehrer waren, vor allem auf dem Lande, wichtige Organisatoren und Gestalter der neuen Feste und Zeremonien. Es gab eine Gruppe „republikanisch engagierter“ Lehrer, die vielleicht 20 % der gesamten öffentlichen Lehrerschaft ausmachte. Sie unterrichteten in den Schulen nicht nur nach den neuen Texten, sie studierten mit ihren Schülern auch die republikanischen Hymnen und Lieder ein, die dann auf den Festen vorgetragen wurden, und es gab nicht wenige Lehrer, die selbst Hymnen und Oden für den lokalen Festgebrauch verfaßten, den Gesang ihrer Schüler auf der Orgel der dem republikanischen Kult geweihten Kirchen begleiteten.

Daneben gab es Volkslehrer, die als „Apostel der Freiheit“ in die Dörfer gingen und dort Dekadi-Reden hielten, die neue Ordnung erläuterten und den republikanischen Kult installierten. Dieses „Missionswerk“ der Freiheit und der Vernunft wurde oft von der Bevölkerung angenommen, in vielen Regionen traf es jedoch auf feindselige Abwehr. Die öffentliche Schule war eines der wichtigsten Instrumente für die Durchsetzung der revolutionären Werte und Prinzipien und wurde daher zu einem Schauplatz für die kulturellen Konflikte der Zeit. Vor allem wurde die Familie über die Schule mit dem neuen republikanischen Kult konfrontiert, über die Schule wurden die religiösen Gegensätze in die Familie hineingetragen. In dieser Hinsicht trug die Schule dazu bei, die traditionale väterliche Autorität zu schwächen. Zu den religiösen Konflikten trat der Gegensatz zwischen Staat und Familie hinzu, als der Besuch der republikanischen Schule im Jahr II für alle Kinder obligatorisch gemacht und die Eltern, die ihre Kinder zu Hause behielten oder zu republikfeindlichen Lehrern schickten, mit Strafen bedroht wurden – zweifellos ein tiefer Ein-

schnitt in die überkommene Dispositionsgewalt der Eltern über ihre Kinder.

Der öffentliche Lehrer wurde zu einem „Agenten“ der republikanischen Kulturrevolution, zum Geburtshelfer der Regeneration. Von ihm erwartete man, daß er die Kinder aus den traditionellen „Mentalitätsstrukturen“ herausriß und zu Trägern des revolutionären Patriotismus und des künftigen Gemeinwesens erzog. „Schickt Lehrer, und der Aberglaube wird verschwinden“ – diese Erwartung dokumentierte sich in zahllosen Anschreiben von Gemeinden und Volksgesellschaften (*sociétés populaires*) an den Konvent. Das Pathos der rationalen Aufklärung, dies sei nochmals hervorgehoben, vermischte sich in diesen Erwartungen mit der Vorstellung von einer „natürlichen Moral“, die von einer höheren Macht kommt und ihren Ort jenseits von Gesellschaft und Geschichte hat. Die natürliche Vernunft manifestierte sich zwar im demokratischen und parlamentarischen Diskurs, aber sie hatte selbst noch nicht einen diskursiven Charakter angenommen. Die Demokratie sollte die Eintracht im allgemeinen Willen zur Darstellung bringen; der Diskurs galt dagegen als verdächtig, weil sich in ihm die Differenz der Meinungen artikulierte. Daher die große Bedeutung des Schweigens in der Revolutionspädagogik. „Die Kinder werden in der Liebe zum Schweigen und im Mißtrauen gegen die Redner erzogen“, schrieb St. JUST: „Man bildet sie zum Lakonismus der Sprache. Man muß ihnen die Spiele verbieten, in denen sie deklamieren, um sie stattdessen an die schlichte Wahrheit zu gewöhnen.“ Im Tempel des republikanischen Kults, wo St. JUST die „unbescholtenen Alten“ eine moralische Zensur über die Gemeinschaft ausüben läßt, sind Diskussionen untersagt. Tugend und die Biologie der Erfahrung sind bessere Garanten der Eintracht. Die Kritik der Aufklärung an der Rhetorik wurde aufgenommen, der freie Diskurs als Medium einer aufgeklärten Öffentlichkeit aber zugleich verworfen. Die Tugend sollte im Herzen ruhen, und aus ihr, nicht aus der Diskussion, die gleichermaßen gefährlich ist wie die Parteienbildung, sollte die Wahrheit hervorgehen.

Gewiß, es gab auch den Unterrichtsplan CONDORCETS, der an rationaler wissenschaftlicher Bildung ausgerichtet war. Doch war dieses Projekt, wenn es auch die Unterstützung der *Assemblée législative* fand, weder für die pädagogische Konzeptualisierung der Zeit repräsentativ noch trug es den Erwartungen des revolutionären Kleinbürgertums Rechnung, das nach einer auf neue Weise religiös fundierten Moral suchte. Es stellte schon 1793 nur noch eine Außenseiterposition dar.

## 2. Kindheitsbilder

1792 veröffentlichte der Verwaltungsangestellte VASSELIN eine „*Déclaration des droits des enfants*“ – wohl die erste Erklärung dieser Art, in der das Ende der väterlichen Gewalt proklamiert und eine Theorie der „revolutionären Jugend“ formuliert wurde: Die Jugend sei das Alter der Aufnahmefähigkeit, der Offenheit für kulturellen Wandel, der Großherzigkeit und des Enthusiasmus; das „reife Alter“ dagegen sei die Zeit kalter Berechnung, die großen Gefühle erkalten und weichen Ehrgeiz und Habsucht. Die Revolution, deren Ziel die

Freiheit sei, müsse, wenn sie sich vollenden will, auf die Kräfte und Energien der Jugend setzen und daher ihre Rechte stärken.

Das Kind erfuhr in der Revolution eine Aufwertung, die sich in einer ganzen Reihe gesetzlicher Bestimmungen zur Beschränkung der elterlichen Gewalt und nicht zuletzt in der Schulpolitik niederschlug (bis hin zu jenem Gesetz des Jahres 1795, das die körperliche Züchtigung in den Schulen untersagte). In den Festen der Revolution wurde das Kind als Hoffnungsträger der Zukunft in Szene gesetzt. Stets bildeten Kinder und Jugendliche, in Weiß gekleidet, eigene Gruppen in den Festzügen; oft waren sie es, die den Freiheitsbaum einpflanzten, die Statue der Freiheit in den Tempel trugen, der Göttin der Vernunft die Bürgerkrone aufs Haupt setzten, den Soldaten mit den „ehrenhaften Wunden“ den Dank des Vaterlandes entgegenbrachten oder als neue himmlische Chöre die Hymnen während der republikanischen Zeremonien sangen. Jungengruppen trugen das Banner „Hoffnung des Vaterlandes“ im Festzug voran, gelegentlich marschierten „Kinderbataillone“ mit, wie die „Kompanie der Hoffnung“ beim Fest der Vernunft in Cognac: „Werden wir für das Vaterland groß!“ hatten die mit kleinen Piken ausgerüsteten Kinder auf ihr Banner geschrieben.

Das Kind verkörperte die natürliche Reinheit und Unschuld. Dies prädestinierte es zu einer symbolischen Führerschaft auf dem Weg in die Freiheit. In einigen pädagogischen Projekten betätigten sich die Kinder als Volkslehrer und Dekadenredner, die das Neue schon besser erfaßt hatten als ihre Eltern. Nicht selten waren es Kinder, die die republikanischen Tauf- und Reinigungszereemonien vornahmen. Beim Fest der Vernunft in Reims zum Beispiel versammelten sich die Bürger nach dem Autodafé, in dem die „Embleme des Feudalismus und des Aberglaubens“ den Flammen übergeben worden waren, vor dem „Brunnen der Brüderlichkeit“: „Die reinen Hände eines jungen Kindes vollziehen hier das erste Trankopfer; die *citoyens* treten zum Brunnen vor und der Kelch geht von Hand zu Hand.“ In Martizay im Departement Indre trugen Jugendliche den Freiheitsbaum zum Festplatz, voran schritt ein sechsjähriges Kind mit einem Korb voll „jungfräulicher Erde“; zur Pflanzungszereemonie vermerkt das Protokoll: „Diese Wurzeln sind als erstes von diesen reinen Händen mit der Erde bedeckt worden, die man dem Boden der Freiheit entnahm.“

Im Arrangement der Kinder- und Jugendgruppen entwarf die Republik das Ideal ihrer künftigen sittlichen Ordnung. Beim Fest des Höchsten Wesens in Chaumont etwa marschierten Kinder, einander an den Händen haltend, die Häupter mit Blumen geschmückt, im Festzug: „Ihre kindliche Anmut wird durch die weißen Kleider und die Blumengirlanden noch hervorgehoben.“ Ihnen folgte eine *troupe élégante* von Jugendlichen: „Die Jugend, eine prachtvolle Gruppe aus Jungen und Mädchen im heiratsfähigen Alter, weiß gekleidet, mit Girlanden und Blumenkronen geschmückt, die Jungen mit Eichenblättern: Sittsamkeit und Keuschheit scheinen ihren Platz in der Mitte dieser Gruppe gefunden zu haben und ihre Schritte zu leiten! Glückliches Vorzeichen für die Rückkehr der Sitten.“

Die Feste und Zeremonien erfüllten eine wichtige Funktion im Prozeß der



republikanischen Sozialisation und seiner Strukturierung. Sie waren Orte der symbolischen Antizipation, sie gaben Kindern und Jugendlichen Modelle der Rollen und Aufgaben vor, die die Erwachsenen ihnen in der neuen Ordnung und bei ihrem Aufbau zugedachten; die Erwartung der Erwachsenen an die neue Generation fand hier ihren Ausdruck. Stets hoben die Festprotokolle die Schönheit des Auftritts der Kinder hervor. Sieben- und achtjährige Kinder, die in den *Sociétés populaires* die Menschenrechte deklamierten, rissen die Erwachsenen regelmäßig zu Beifallsstürmen und Tränen der Rührung hin. Die Gemeinde erhob sich am Anblick der Unschuld und der Hoffnung, in der sie ihre eigene Utopie erkannte: „Kein Schauspiel vermittelt unseren Seelen so süße Eindrücke wie das Bild der Kindheit, denn es ist das Bild der Unschuld ... wer könnte die Tugend besser besingen als die Unschuld?“ Es waren vor allem die Mädchen, die die Tugend besangen und verkörperten. LABÈNE, Autor einer Utopie der republikanischen Erziehung, wies den Mädchen das Amt der sozialen Tugend zu. Wie Herolde einer neuen Zeit sollten sie in die Asyle der Armut und des Elends hinabsteigen, um dort die Mittel der sozialen Unterstützung, die die Republik allen Unglücklichen großzügig gewähren würde, zu verteilen.

Kinder und Jugendliche waren aber nicht nur Sinnbilder der Reinheit, sondern auch der unverbrauchten Kraft. Zur karitativen Tugend des Mädchens gesellte sich der patriotische Heroismus, in den die Jungen eingeübt wurden. So organisierten Lehrer Feste, in denen die Schüler als Vaterlandsverteidiger auftraten. Das Unterrichtsgesetz des *Brumaire* des Jahres III schrieb militärische Übungen in den Schulen vor, und das Direktorium institutionalisierte mit dem Fest der Jugend die symbolische Aufnahme der Heranwachsenden in die republikanische Armee. Jugendliche exerzierten vor den Augen der Erwachsenen, auf ihnen ruhte die Hoffnung des Vaterlandes; von einem kühneren und selbstlosen Heroismus durchdrungen sollten sie die Revolution vollenden und die Freiheit zum endgültigen Triumph führen.

In einer besonderen Variante dieser Projektion von Zukunftsvorstellungen aufs Kind verband sich über eine Transformation christlicher Vorstellungen die Imago des Erlöserkindes mit der des Märtyrerkindes, das stellvertretend für die anderen die Erlösung als das Werk eines heiligen Opfers für die Freiheit bringen sollte. Die Revolution brachte einen neuen Typus des Märtyrerkindes hervor: Bara und Viala, zwei jugendliche Helden, die im Kampf für die Freiheit ihr Leben ließen, wurden zu Vorbildern einer neuen, heroischen Jugend stilisiert. Der Konvent erteilte DAVID den Auftrag zu einem Gemälde, das den jungen Bara im Todeskampf zeigt, und erließ ein Gesetz, Graphiken nach diesem Gemälde in allen Elementarschulen aufzuhängen. Ein anderes Beispiel ist der achtjährige Emilien, Sohn des Lehrers FRÉVILLE, der am Tag des Festes der Vernunft, das in der Kathedrale Notre-Dame zelebriert wurde, nach langer, schwerer Krankheit mit dem Satz auf den Lippen starb: „Ich bin wohl ärgerlich, daß ich sterben muß ... aber was mir mehr Schmerzen bereitet, ist, daß ich dich, Mutter, verlassen muß, und daß ich der Republik nicht mehr nützlich sein kann.“ FRÉVILLE, einer der bedeutendsten Elementar- und Kinderbuchautoren der Revolution, beschrieb das Leben und Sterben seines Sohnes und stilisierte ihn zu einem republikanischen Wunder- und Musterkind,

das der Jugend als Vorbild dienen soll. In ihm überwindet die Liebe des Kindes zur Republik die Angst vor dem Tod.

### 3. Die Regeneration der Gesellschaft durch Mutter und Kind

Die Auffassungen über die künftige Organisation der Erziehung gingen weit auseinander, und es ist schwer, sie auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Dem Extrem einer vollständigen Vergesellschaftung der Erziehung in republikanischen Internaten stand das andere Extrem gegenüber, die Familie zu stärken und die institutionalisierte öffentliche Erziehung nahezu völlig aufzulösen. Dazwischen entfaltete sich ein breites Spektrum unterschiedlichster Konzeptionen. Übereinstimmung bestand jedoch darin, daß die primäre Erziehung in den Händen der Mutter ruhen sollte (in der Familie oder in öffentlichen Einrichtungen). Die Revolutionspädagogik propagierte das Stillen des Kindes durch die leibliche Mutter – hier schien der Ursprung der Regeneration und der republikanischen Tugend gefunden zu sein. In einigen Projekten wurde die gesetzliche Pflicht zum Stillen gefordert, in anderen wurden die vorbildlichen Mütter mit Medaillen und anderen Auszeichnungen geehrt; auf den Revolutionsfesten wurden Wagen mit stillenden Müttern mitgezogen, in der Kunst wurde die Natur als stillende Mutter repräsentiert. Die Mutterliebe stellte die Verbindung zwischen Natur und Gesellschaft her und schuf damit die Voraussetzung für die Wiedergeburt des neuen, wahren Menschen. Die neue Ordnung ging aus einer mütterlichen Natur hervor, die moralische Qualitäten hat. Zum Fest des 10. August 1793, in dem die Gründung der Republik gefeiert wurde, hatte man auf dem ehemaligen Platz der Bastille eine Statue der Natur aufgestellt, eine weibliche Gestalt, aus deren Brüsten Wasser in einen „Brunnen der Wiedergeburt“ strömte; während des Festes versammelten sich alle Abgeordnete der Nationalversammlung vor dem Brunnen, um nacheinander von diesem Wasser zu trinken – eine Art republikanischer Taufe, die zugleich den historischen Ort, an dem der Despotismus sein finsternes Symbol der Macht errichtet hatte, von den Spuren einer bösen Vergangenheit reinigen sollte.

Von der Mutter empfängt das Kind die guten Stoffe, die den natürlichen Grund für die Tugend und für eine Gemeinschaft brüderlich miteinander verbundener Individuen legen. In einem Projekt an den Rat der 500 wurde das Programm einer frühen Sozialerziehung vorgeschlagen. Damit sich das Kind nicht zu einem egoistischen Wesen entwickelt, sollte die Mutter ihm von Anfang an nur dann die Brust geben, wenn es durch eine „expressive Geste“ Freude und Dankbarkeit über das zu erwartende Gut zeige – so würde das Kind frühzeitig über den wechselseitigen Austausch von guten Stoffen und Gesten zur sozialen Reziprozität geführt: „Dieses Kind wird so von früh auf daran gewöhnt, niemals an sich zu denken, ohne zugleich an das Wohlergehen des anderen zu denken, indem es seine eigene Genugtuung niemals von der, die die anderen aus ihr ziehen können, trennt.“

BOISSEL, Autor des „*Catéchisme du genre humain*“, entwarf eine Utopie der sozialen Erziehung, die die Mutter-Kind-Dyade zum Leitfaden für die Wie-

derherstellung einer ursprünglichen Harmonie nimmt. Die Mutterliebe ist das Urbild einer selbstlosen und wahrhaftigen Kommunikation, nach dem auch die künftige Gesellschaft geformt werden solle; in ihr werde der Geist des Egoismus und der Konkurrenz verschwunden sein. BOISSEL entwarf die Gesellschaft als eine „erweiterte Mutter“; ihr Fundament ist die primäre Mutterliebe, und sie erfüllt gegenüber dem Individuum gleiche Aufgaben wie die Mutter gegenüber dem Kind: Pflege und Sorge für sein allgemeines Wohl; der Mythos einer naturhaften Regeneration, einer Konvergenz von natürlicher und gesellschaftlicher Ordnung: „In der physischen Ordnung wird der Mensch von seiner Mutter und für sie ernährt, erzogen und vervollkommenet, während der ganzen Zeit, in der er von ihr abhängig ist; in der moralischen und sozialen Ordnung soll der Mensch daher ebenso durch die Gesellschaft und für sie ernährt, erzogen und vervollkommenet werden, während der ganzen Zeit, in der er von der Gesellschaft abhängt.“ BOISSELS Traum ist eine maternalistische Fürsorgegemeinschaft, in der die Gesellschaft zu einem einzigen großen Mutterleib geworden ist, und dies ist sicherlich nicht der Entwurf einer Gesellschaft autonom miteinander kommunizierender Individuen, die für sich selbst verantwortlich sind.

Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit sind das Geschenk einer mütterlichen Liebe, die der Mensch von der Natur empfängt. Wie vor der Natur alle Menschen frei und gleich sind, so schenkt die Mutter allen Kindern gleichermaßen ihre Liebe; familiär gebunden, wird diese Liebe doch das Modell einer generalisierten, universellen Brüderlichkeit. Ein Festarrangement, das in Bourg *régénéré* im *Ventôse* des Jahres II getroffen wurde, veranschaulicht die Verknüpfung von universeller Brüderlichkeit (hier bezogen auf die Abschaffung der Sklaverei), Mutterliebe und Metaphorik der Regeneration. Der Festzug wurde mit einem Wagen der „*Égalité*“, repräsentiert durch eine junge Frau, eröffnet; sie war nicht allein: „Schwarze und Weiße umgaben sie; sie stützte sich auf sie und lächelte ihnen gleichermaßen zu. Eine Gruppe von Frauen begleitete den Wagen, und es schien, als würde er von ihnen getragen.“ Der zweite Wagen trug den Freiheitsbaum, unter dem Kinder spielten; der dritte brachte folgendes rührende Bild weltbürgerlicher mütterlicher Liebe: „Man erblickte mehrere Negerinnen, die weiße, und weiße Frauen, die schwarze Kinder stillten; zwei *Citoyennes* verkörperten die Freiheit und die Tugend, sie waren als Kriegerinnen gekleidet und saßen mit Negern und Weißen zusammen auf Pferden.“ Der vierte Wagen war dem Überfluß gewidmet: Mädchen verteilten Blumen und Früchte. Der fünfte schließlich zeigte das Bild natürlicher Fruchtbarkeit: in der Mitte eine Repräsentation der Natur, „eine Familie mit zahlreichen Kindern unter sechs Jahren drängte sich um sie; sie blickte sie wie eine Mutter an und man sah in ihren Augen den Wunsch leuchten, sich unaufhörlich fortzupflanzen.“ Jeder dieser Wagen wurde von Gruppen von Frauen und Mädchen begleitet.

Diese Beispiele sollen den revolutionären Mutterkult auf eine besonders eindrucksvolle Weise verdeutlichen. Er hatte generell die Funktion, die Idee der Wiedergeburt zu symbolisieren, die in der Ikonographie, dem Fest und der Pädagogik der Revolution allgegenwärtig war. „Revolutionär“ war dieser Kult insofern, als die Wiedergeburt ein *republikanisches* Gemeinwesen hervor-

bringen sollte, ein Gemeinwesen, das sich deutlich vom System der bürgerlichen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts unterschied.

#### IV.

Die Französische Revolution war nur die Exposition eines Themas, das sich dann in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entfaltete. Die SAINT-SIMONISTEN erwarteten die Ankunft eines weiblichen Messias und träumten von der Erziehung eines androgynen Menschen, die FOURIERISTEN proklamierten die Erlösung der Menschheit durch Mutter und Kind. Auch die Frauenbewegung des 19. Jahrhunderts kreist um dieses Thema: die Erlösung der Menschheit durch Mutter und Kind, die Versittlichung der bürgerlichen Gesellschaft durch die generalisierte mütterliche Erziehung. Was hier noch in politische Projekte der Transformation der bürgerlichen Gesellschaft eingebunden war, beschränkte sich in der Romantik weitgehend auf eine Umwandlung der Innerlichkeit – die Analogien sind gleichwohl auffallend. Das Kind wurde zum „revolutionären Subjekt“, zum bevorzugten Träger säkularisierter Heilserwartungen, weil es Gott und der Natur am nächsten steht, während der Erwachsene immer schuldbeladen in die Widersprüche der gegenwärtigen Realität verstrickt bleibt.

Den Höhepunkt erreichte diese Entwicklung im katholischen Fourierismus. Der Arzt SAVARDAN, der das elaborierteste Konzept der kindlichen Entwicklung und der Erziehung des FOURIERISMUS vorlegte, entdeckte im mittellosen Waisenkind den Retter der Menschheit; man müsse mit denen beginnen, die die größten Leiden an der Zivilisation zu tragen hätten, ohne aber schon in sie verstrickt zu sein. Hier finden wir die Eschatologie von der universellen Mission des Proletariats in ihrer pädagogischen Variante. Das Waisenkind der Armen macht die Schuld der Menschheit in ihrem ganzen Umfang sichtbar und ist doch selbst von Schuld völlig frei. Die Anerkennung der Schuld durch den Erwachsenen und ihre Wiedergutmachung durch die „sozietaire Erziehung“ wird nun zum Beginn der Wiedergeburt des wahren, mit Gott versöhnten Menschen. Die Erziehung ist nicht mehr Nachfolge Christi durch die Annahme des Leidens, sondern sie wird selbst zum Werk einer Erlösung vom Leiden durch das Kind in dieser Welt.

Zweifellos waren dies auch regressive Entwürfe. Sie lasten dem Kind auf, woran der Erwachsene scheiterte, nämlich eine Lösung für die psychischen Konflikte und sozialen Probleme zu finden, die die bürgerliche Revolution und die allmähliche Entwicklung des Kapitalismus schufen. Der Blick wandte sich vom schon verdorbenen Erwachsenen ab auf das unschuldige Kind, in dem Christus selbst zurückzukehren schien; er wandte sich damit auch vom mühsamen Geschäft einer gleichermaßen politischen wie pädagogischen Pragmatik ab. Aber diese Entwürfe brachten auch ein neues Paradigma der Pädagogik hervor: Wenn die traditionelle Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen tendenziell umgekehrt wird, dann eröffnet sich auch ein neuer Zugang zum Kind. Seine spontane Entwicklung, der autonome Selbstbildungsprozeß des Kindes wurde zum Kriterium für eine neue, wahre Gesellschaft. Der Erwach-

sene mußte sich daher jetzt an das Kind anpassen, um in ihm *seine eigene* Bestimmung und Zukunft zu entdecken.

Die romantische Psychologie entwarf eine Mutter, die sich in intuitiver Kommunikation mimetisch ganz auf das Kind einläßt und schon in den Regungen des Fötus die ersten Artikulationen des künftigen neuen Menschen erahnt. Die FOURIERisten erweiterten diese idealisierte Mütterlichkeit zu einem umfassenden System der sozialen Organisation, das nach den spontanen, natürlichen Entwicklungsbedürfnissen des Kindes entworfen war – hierin liegt die wesentliche Differenz zur deutschen Pädagogik von PESTALOZZI bis FRÖBEL. Dies sind Utopien, die erstmals vollständig vom Kind auszugehen versuchen und den Weg zu einer neuen Form der Kritik der Gesellschaft eröffnen.

Es versteht sich, daß solche Ansätze scheitern müssen, weil auch das reine „An sich“ des Kindes immer schon gesellschaftlich vermittelt und daher eine Fiktion ist. Das soll freilich nicht heißen, daß die Pädagogik ohne utopische Entwürfe der Kindheit auskommen könnte; denn das Kind bedeutet auch immer ein Entwicklungspotential, das mehr als die gesellschaftlich realisierten Möglichkeiten enthält. Im Kind und in der Erziehung liegen daher auch immer die bestehende Gesellschaft transzendierende Potentiale. In die Bestimmung dieser Potentiale und des daraus resultierenden pädagogischen Handelns gehen zwar stets gesellschaftlich vermittelte Projektionen der Erwachsenen ein, diese Projektionen finden aber auch ihren Sinn und ihr Recht in den Zukunftshoffnungen, Entwürfen und Sinndeutungen der Gesellschaft. Was die Erziehungswissenschaft leisten mußte, wäre diese Projektionen aufzudecken, um sie rational zu machen, die Erzieher bzw. die Erwachsenen über die tieferliegenden Motive ihres Handelns und ihrer Erwartungen aufzuklären, und das Kind vor den Überforderungen durch den Erwachsenen zu schützen, ohne es deshalb als „Ressource“ für innovativen gesellschaftlichen Wandel zu vernichten. Unter Gesichtspunkten einer kritischen Methodologie der Erziehungswissenschaft ließe sich vom „An sich“ des Kindes als einem transzendentalen *A priori* sprechen, das festzuhalten vor der funktionalistischen Ineinssetzung von kindlicher Entwicklung und Sozialisation bewahrt. Entscheidend ist jedoch, es als ein historisches *A priori* zu verstehen, in dem die uneingelösten Utopien und Zukunftserwartungen der Gesellschaft ihren sich jeweils wandelnden Ausdruck finden.

Die pädagogische Eschatologie war, wie eingangs gesagt, der Versuch, aus der pragmatischen und historischen Dialektik von kindlicher Entwicklung und gesellschaftlicher Erziehung auszubrechen. Dahinter standen im frühen 19. Jahrhundert undurchschaute Sehnsüchte und Erlösungsbedürfnisse, Schuldgefühle und Gefühle von Angst und Verzweiflung über die Ohnmacht des Einzelnen angesichts fortschreitender Prozesse sozialer Entwurzelung und Pauperisierung. Dahinter stand aber auch die realhistorische Erfahrung der Französischen Revolution, die die Überzeugung hinterließ, radikaler sozialer Wandel sei rational machbar und gestaltbar. Für den Frühsozialismus ist dabei kennzeichnend, daß unter dem Eindruck der Französischen Revolution nach allgemeinen und endgültigen Lösungen gesucht wird, die zugleich – trotz ihres uns heute oft utopisch anmutenden Charakters – als realisierbar erschienen.

Man rekurrierte daher noch in der Tradition der Anthropologie und Geschichtsphilosophie des 18. Jahrhunderts auf eine außergesellschaftliche und -historische Natur, die sich im Kind manifestiere.

Sozialgeschichtlich lag dem die Suche nach einer klassenübergreifenden Lösung des „sozialen Problems“ zugrunde, die Hoffnung auf ein Bündnis von Bürgertum und Volk; daraus resultierte das Streben nach einer allgemeinen menschlichen Lösung, das seinen Ausdruck in utopischen Systemen sozialer Harmonie fand. Wenn diese Utopien Wirklichkeit werden sollten – und sie waren stets, im Unterschied zu vorbürgerlichen Utopien, als reale Handlungsentwürfe konzipiert –, und wenn man nicht in passiven Erlösungserwartungen verharren wollte, dann mußte ein Subjekt der sozialen Transformation ausfindig gemacht werden. Dieses Subjekt war noch die allgemeine menschliche Vernunft, aber unter Bedingungen einer verkehrten Gesellschaft war nicht zu erwarten, daß sich die Vernünftigkeit der Individuen spontan entfalten würde (gerade FOURIER arbeitete lange vor MARX mit großer analytischer Schärfe die Grenzen solcher Erwartungen heraus). Deshalb bot sich der Rekurs aufs Kind an. Man bräuchte nur, wie die FOURIERISTEN meinten, einen Modellversuch durchzuführen, in dem sich das Kind unter natürlichen Bedingungen entwickeln würde. Hier würde in kürzester Zeit, wie schon LEPELETIER es in der Französischen Revolution erträumte, der „neue Mensch“ entstehen, in dem dann die ganze Menschheit ihre Zukunft anschaulich vor Augen hätte. Alle „Verbildungen“ durch eine falsche Erziehung würden sich vor der Kraft der Evidenz dieser Anschauung auflösen.

Solche Utopien haben bis heute eine große Anziehungskraft behalten. Sie verloren aber schon nach dem Ausgang der Revolution von 1848 an realgeschichtlicher Bedeutung. Als die Hoffnungen auf ein Bündnis von Bürgertum und Volksklassen 1848 endgültig zerbrachen, setzte eine Desillusionierung ein, und an die Stelle utopischer Systementwürfe traten zunehmend pragmatische Interessenstrategien der Eroberung oder Sicherung von Positionen konkreter Verhandlungsmacht in Staat und Gesellschaft. Damit verlor auch die pädagogische Eschatologie an Bedeutung; denn es ging nun immer weniger darum, durch Erziehung einen „neuen Menschen“ zu schaffen, der Träger eines quasiheilsgeschichtlichen Gattungsprozesses wäre. Eschatologische Erwartungen lebten freilich in der Idee der Weltrevolution fort, und die pädagogische Eschatologie entfaltete sich aufs Neue mit der Russischen Revolution. Nicht zufällig wurde die Russische Revolution auch als eine Fortsetzung der Französischen Revolution interpretiert, die Revolutionsgeschichte schuf sich ihren eigenen Mythos heilsgeschichtlicher Kontinuität.

Die außerordentlich hohen Erwartungen an die Macht der Erziehung in der Französischen Revolution waren nicht nur Ausdruck der Utopie eines *allgemeinen* politischen und kulturellen Projektes, das im Pathos des „Republikanismus“ seinen Niederschlag fand. Sie hingen auch zusammen mit dem Ausnahmezustand, den die Eigendynamik der Revolution als eine historische Realität *sui generis* selber schuf. Vorübergehend entstand, wie FURET schreibt, ein Vakuum der Macht, in dem sich eine kulturrevolutionäre Praxis ausbreiten konnte, die ein ungewöhnliches Maß an produktiver Einbildungskraft frei-

setzte. Diese Ausnahmesituation kehrte in dieser Weise nicht wieder, aber „1789“ wurde zu einem bleibenden Symbol für gesellschaftliche Erneuerungsfähigkeit und zu einem herausragenden Mythos der „Freiheit in der Eintracht“, der das ganze 19. Jahrhundert wie eine hoffnungsvolle Erinnerung überstrahlte. Die liberalistische Utopie von der sozialen Harmonie der freien Kräfte des Marktes zehrte ebenso von dieser Erinnerung wie die sozialistische „Eschatologie“ der Weltrevolution und der klassenlosen Gesellschaft. Gleichwohl schwand allmählich der Glaube an die „positive“ Macht der Erziehung, als die Einsicht in die sozioökonomischen Determinanten des Lebens wuchs.

Auf der anderen Seite war die Französische Revolution aber auch zum „abschreckenden Beispiel“ geworden. Insbesondere die deutsche Sozialphilosophie und Pädagogik kreiste um das Thema der Revolutionsabwehr. Angstaussendend war gerade jenes „Vakuum der Macht“ gewesen, HEGEL prägte dafür die Metapher von der „Furie des Verschwindens“. Daß sich in jenem Vakuum nicht nur die produktive Einbildungskraft eines autonom gewordenen Subjekts, sondern auch der Terror ausbreiten konnte, war die spezifische Dialektik der Französischen Revolution. Dieser Dialektik sollte durch soziale Bindungen und stabilisierende, integrative Institutionen entgegengewirkt werden. In diesem Kontext wurde die öffentliche Erziehung – etwa bei SCHLEIERMACHER – als eine ausgleichende Kraft der sozialen Organisation konzipiert, die das abstrakte Individuum der bürgerlichen Gesellschaft wieder in die Kontinuität kultureller Traditionen und Institutionen einbände. Das „deutsche Projekt“ war Versittlichung als soziale Versöhnung. Am Anspruch auf Autonomie wurde teilweise festgehalten, aber nur um die Preisgabe der utopischen und eschatologischen Dimensionen der Pädagogik; sie wurden abgewehrt und unterlagen damit der Verdrängung.

### *Nachweise*

Die Ausführungen in dieser Abhandlung stützen sich auf folgende Untersuchungen des Verfassers:

Elementarschule und Pädagogik in der Französischen Revolution. München 1989.

Bibliographie des écrits pédagogiques de la Révolution française. Paris 1989.

Femmes – Culture – Revolution. Paris 1989 (zusammen mit ELKE HARTEN).

Die Kulturrevolution von 1789. München 1990.

Die Entfaltung der pädagogischen Utopie 1789 – 1848. In Vorbereitung.

### *Anschrift des Autors:*

Priv.-Doz. Dr. Hans-Christian Harten, Offenbacher Straße 30, 1000 Berlin 33.